Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8470419
Centre d'intérêt: 520

Pinsonneault, Olivier.

L'enseignement individualisé / Olivier Pinsonneault ; [pour le] Service orientations et développement [, Direction de la technologie éducative]. -- [Québec] : Direction générale des moyens d'enseignement, 1983.
59 p. ; 26 cm.

Code: 33-1275. Bibliogr.: p. 47-51.

ISBN 2-550-05935-2

Descripteur(s): *Enseignement individualisé *Enseignement programmé *Enseignement modulaire *Téléenseignement *Enseignement par correspondance

La première partie de l'ouvrage s'attache à préciser, dans leur spécificité, les principales dimensions de l'enseignement individualisé. Après avoir examiné les rapports entre enseignement et apprentissage, l'auteur y compare et y oppose enseignement individualisé et enseignement collectif en regard de la tâche éducative à accomplir. Une seconde partie présente quelques modèles éducatifs inspirés des principes de l'enseignement individualisé: enseignement programmé, enseignement modulaire, enseignement à distance, enseignement par correspondance.

Type de document: r

EDUQ 8470419

Direction de la technologie éducative

L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

L'enseignement

L'enseignement collectif
et l'enseignement individualisé

Quelques modèles d'enseignement individualisé

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale des moyens d'enseignement

EDUQ 8470419

SERVICE ORIENTATIONS ET DÉVELOPPEMENT

L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

AUTEUR: Olivier Pinsonneault
DATE: Juin 1983
DIFFUSION: Publique

Dépôt légal - 3e trimestre 1983
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-05935-2
Code 33-1275
(c) Gouvernement du Québec, 1983

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION 5

SECTION 1.0 L'ENSEIGNEMENT 6

1.1 L'enseignement, l'apprentissage 6
1.2 Les finalités en éducation 13

SECTION 2.0 L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF ET L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ 15

2.1 L'enseignement collectif 15
2.2 L'enseignement individualisé 16
2.3 Quelques observations complémentaires au sujet des modes d'enseignement 20

2.3.1 Les modes d'enseignement et le curriculum 20
2.3.2 Le recouvrement des modes d'enseignement 21
2.3.3. La complémentarité des modes d'enseignement 21
2.3.4 Le choix d'un mode d'enseignement 22
2.3.5 Les médias et les modes d'enseignement 23
2.3.6 L'innovation et l'enseignement individualisé 23

SECTION 3.0 QUELQUES MODELES D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ ... 25

3.1 L'enseignement programmé..... 26
3.2 L'enseignement modulaire..... 29

3.2.1 Le guide d'études 29
3.2.2 Le module ou présentation proprement dite de la matière 31

Page

3.2.3 Les divers contrôles: le prétest, le test intermédiaire et le test final 33

3.3 L'enseignement à distance/l'enseignement par correspondance 35

3.3.1 L'enseignement à distance 35
3.3.2 L'enseignement par correspondance 39

3.4 Autres modèles d'enseignement individualisé 44

CONCLUSION 45

BIBLIOGRAPHIE 47

ANNEXE I : LE COURS PAR CORRESPONDANCE OU LE MATÉRIEL IMPRIMÉ COMME BASE DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE 53

ANNEXE II : LISTE DES VOLUMES CITÉS DE L'UNESCO 58

ANNEXE III: LISTE DES TABLEAUX 59

INTRODUCTION

Le ministère de l'Éducation reconnaît le bien fondé et la nécessité de développer l'enseignement individualisé. L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, demande que l'individualisation de l'enseignement rejoigne les pratiques bien concrètes des éducateurs, tant dans les initiatives reliées à l'action pédagogique quotidienne que dans des projets plus globaux (p. 116 no. 10.3.1).

Bien des organismes du ministère de l'Éducation et des organismes scolaires de divers niveaux s'intéressent à l'enseignement individualisé dans le cadre de leur mandat. Dans cette perspective, la Direction de la technologie éducative, (Service orientations et développement) de la Direction générale des moyens d'enseignement apporte elle aussi sa collaboration. Une des modalités de sa collaboration est la publication d'une brochure traitant de l'enseignement individualisé.

Le concept de l'enseignement individualisé recouvre bien des réalités. Nous avons tenté d'en délimiter les principales dimensions et de décrire les principaux modèles qu'il peut emprunter. Nous espérons que ce document, qui aborde bien sommairement des questions pédagogiques quotidiennes, sera utile au milieu scolaire.

Note: Les termes «ENSEIGNANT» et «ÉTUDIANT», couramment employés dans cette brochure, ne sont pas suivis de leurs équivalents féminins «ENSEIGNANTE» et «ÉTUDIANTE». Le recours à ces termes généraux est fait sans préjudice à quiconque.

SECTION 1.0 L'ENSEIGNEMENT

Avant d'aborder l'enseignement collectif et l'enseignement individualisé nous tenterons d'expliciter les principales dimensions de l'enseignement proprement dit et de l'apprentissage.

1.1 L'enseignement, l'apprentissage

Pour faire ressortir des dimensions que recouvrent les concepts de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'éducation, nous citerons divers auteurs et rapports qui ont abordé ces sujets. De cet ensemble de citations, nous tenterons de dégager des points majeurs que nous présenterons dans un tableau-synthèse. En marge, nous avons indiqué l'idée centrale de la citation.

Processus d'apprentissage versus processus d'enseignement

1. «Tout d'abord, on est désormais en droit de parler d'une mutation du processus d'apprentissage (learning) qui tend à prendre le pas sur le processus d'enseignement (teaching).» Faure (1972, p. 148). A*

De l'acte d'enseigner à l'acte d'apprendre

2. «Dans le fait éducatif, l'acte d'enseigner cède le pas à l'acte d'apprendre. Sans cesser d'être enseigné, l'individu est de moins en moins objet, de plus en plus sujet. Il ne reçoit plus l'éducation comme un don, un service social à lui offert par des puissances tutélaires; il se l'assimile au prix d'une conquête sur le savoir et sur soi-même, qui fait de lui le maître et non le récipient des connaissances qu'il acquiert.» Faure (1972, p. 184). A

---

* La lettre qui suit certaines citations se réfère aux volumes énumérés dans l'ANNEXE II.

Pédagogie centrée sur l'apprentissage

3. «Une pédagogie centrée sur l'élève est généralement une pédagogie qui prend en considération: les motivations de l'élève, c'est-à-dire à la fois ses goûts, ses intérêts et son expérience antérieure; les caractéristiques de l'apprentissage (l'organisation de l'apprentissage est déterminée par les mécanismes psychologiques qui le rendent possible, et non par l'organisation du contenu); le fait que les élèves puissent travailler à des rythmes différents et qu'ils aient des intérêts différents. C'est donc une pédagogie de l'apprentissage individualisé.» Berger et Brunswic (1981, p. 71). B

Pédagogie centrée sur contenu

4. «Une pédagogie centrée sur le contenu est au contraire une pédagogie beaucoup plus normative, fondée sur une stratégie de l'enseignement, et non de l'apprentissage. C'est, par définition, une pédagogie centrée sur le maître et la transmission des connaissances.» Berger et Brunswic (1981, p. 71). B

Existence des différences individuelles

5. «La pédagogie moderne tient compte de l'individu, de ses capacités, de ses structures mentales, de ses intérêts et motivations, de ses besoins. Elle est en ce sens personnaliste. Elle accorde une importance capitale au substrat de l'éducation - groupe ou individu.» Faure (1972, p. 136). A

Existence des différences individuelles

6. «L'enseignant est donc appelé à relever le défi d'être constamment créateur pour chacun des étudiants dont il a la charge, l'enseignement étant une réalité qui doit être constamment taillée sur mesure pour chaque individu, en tenant compte de ses perceptions, de ses valeurs, de ses concepts et de ses besoins du moment.» Bégin (1978, p. 29).

Étudiant: agent de son apprentissage

Rythme d'apprentissage

7. «Le moteur essentiel de l'activité éducative se trouve dans l'étudiant, dans le dynamisme personnel de ce dernier, dans ses capacités de progresser et d'apprendre par lui-même; dans la qualité de son engagement actif et inconditionnel; dans la qualité dans l'initiative qu'il prend -- et que le régime pédagogique doit à tout prix respecter et lui accorder -- de progresser au rythme qui convienne à ses capacités et selon les particularités de son cheminement individuel. L'éducation est toujours le fruit d'un cheminement individuel; le régime pédagogique doit conserver ce caractère.» C.S.E. (1969/1970, pp. 24 et 25).

Apprentissage: rythmes et modalités différents

8. «En fait, les étudiants apprennent à des rythmes différents, de manières différentes et en réponse à différents genres de stimulation.» McKenzie et al. (1971, p. 48). C

Apprentissage individuel seul authentique et efficace

9. «...l'apprentissage individuel est le seul qui soit authentique et véritablement efficace. Pour qu'il apprenne réellement et qu'il retienne de façon durable ce qu'il apprend, l'étudiant doit être engagé de façon active et inconditionnelle dans le processus même de l'apprentissage qu'il aura d'abord lui-même choisi et décidé de poursuivre s'il s'agit d'un étudiant capable de choix, c'est-à-dire d'un adolescent, d'un jeune adulte ou d'un adulte.» C.S.E. (1969/1970, p. 50).

Apprentissage: respect du rythme individuel

10. «...il importe que l'étudiant jouisse de la liberté de progresser au rythme qui correspond à ses capacités et selon son cheminement individuel.» C.S.E. (1969/1970, pp. 50 et 51).

Nature de l'enseignement:
- guider
- motiver
- informer
- orienter
- évaluer

11. Énumération des «événements d'enseignement en tenant compte des habiletés des étudiants à s'auto -instruire:

- activer la motivation...;
- informer celui-qui-apprend de l'objectif...;
- attirer l'attention...;
- stimuler le rappel...;
- guider l'apprentissage...;
- améliorer la retention...;
- promouvoir le transfert...;
- provoquer la performance et donner le feed-back...).» Gagné (1976, p. 107).

L'enseignement: interaction enseignant-enseigné

12. «...qui dit enseignement dit intervention d'une personne sur les activités d'apprentissage d'une autre personne qui se soumet à cette intervention et qui accepte en conséquence une certaine structuration de ses activités d'apprentissage par un enseignant.» Bégin (1978, p. 103).

Enseigner: Compréhension assimilation

13. «Enseigner telle ou telle discipline n'est pas faire en sorte qu'elle s'enregistre dans la mémoire de l'élève, mais plutôt apprendre à celui-ci à participer au processus qui rend possible la constitution d'un corps de connaissances.» McKenzie et al. (1971, p. 55). C

L'enseigné: agent actif et principal

14. «...l'enseignant n'est plus le seul agent actif - si grand que soit le rôle qu'il joue - le sujet lui-même, l'individu en état d'éducation, devient de plus en plus un agent actif de sa propre éducation.» Faure (1972, p. 136). A

L'enseigné: agent essentiel de sa formation

15. «L'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel. L'autodidaxie, notamment l'autodidaxie assistée, a une valeur irremplaçable dans tout système éducatif.» Faure (1972, p. 236). A

L'enseigné au centre de l'acte éducatif

16. «Poser en principe que l'enseigné est au centre de l'acte éducatif, qu'à mesure qu'il mûrit, il doit être de plus en plus libre de décider par lui-même ce qu'il veut apprendre et aussi où il veut s'instruire et se former.» Faure (1972, p. 249). A

Participation de l'enseigné

17. «Les enseignés, jeunes et adultes, doivent pouvoir exercer des responsabilités, en tant que sujets non seulement de leur propre éducation, mais de l'entreprise éducative dans son ensemble.» Faure (1972, p. 251). A

Caractéristique de l'apprentissage: participation

18. «Une autre caractéristique primaire de l'apprentissage innovateur est la participation. Une des tendances les plus chargées de sens de notre époque est la demande quasi universelle de participation.» Botkin et al., Rapport au Club de Rome. (1980, p. 20).

Apprentissage: élève/étudiant agent actif

19. «L'apprentissage est pourtant un processus dynamique d'interaction, dans lequel le comportement et l'expérience de l'élève jouent un rôle capital; l'étudiant doit non seulement recevoir, mais apporter sa contribution: sa perception du phénomène est tout aussi importante que celle de ses maîtres, et le jugement qu'il porte sur sa valeur peut être plus pertinent que celui des examinateurs.» Cité par McKenzie et al. (1971, p. 54). C

Qualité des communications enseigné/enseignant
Objectifs: autonomie participation formation intégrale

20. «On y parle beaucoup de formation intégrale de la personne, de valeurs, de la participation de l'élève à sa propre formation, du sens des responsabilités et de l'autonomie, de la qualité des relations humaines, de l'épanouissement par le travail, du respect du jeune, de l'attention portée à chacun.» C.S.E. (1980, p. 13).

But de l'apprentissage: autonomie.

21. «L'autonomie est nécessairement un but de l'apprentissage, mais elle ne peut être réalisée qu'au moment où l'apprentissage lui-même devient un processus d'exercice de l'autonomie. Le «point d'autonomie éducative» est atteint quand les personnes peuvent, de leur propre chef, continuer à apprendre sans aide ni concours extérieurs.» Botkin et al., Rapport au Club de Rome. (1980, p. 46).

But de l'éducation:
- autonomie
- autodidaxie

22. «...l'éducation des enfants, tout en aidant l'enfant à vivre comme il se doit sa vie d'enfant, a essentiellement pour mission de préparer le futur adulte aux diverses formes de l'autonomie et de l'autodidaxie...;» Faure (1972, p. 163). A

But de l'éducation: former l'individu qui s'intégrera à la société

23. «Le but de l'éducation n'est pas plus d'uniformiser les individus que de figer chacun dans sa différence érigée en destin individuel. Permettre à chacun de vivre dans sa différence, de choisir sa voie propre et d'enrichir, par sa différence même, la collectivité.» (Schwartz, Bertrand (1977) Une autre école. Paris. Flammarion; cité par Lévesque (1979, p. 10).

Feed-back comme renforcement
Tendre vers l'autoévaluation

24. «...il faut que l'étudiant reçoive tout au long de son apprentissage, à chacun des pas qu'il accomplit, la confirmation de son succès ou de son échec et de l'information sur les raisons de sa réussite ou de son erreur. Il doit, du même coup, développer progressivement la capacité de faire lui-même l'évaluation de son travail et de ses progrès; c'est là l'un des acquis les plus importants de l'éducation.» C.S.E. (1969/1970, p. 50).

L'enseignant détecte les difficultés d'apprentissage

25. «Pour les enfants dont les principales difficultés se situent au niveau des apprentissages proprement scolaires, les actions de dépistage et d'intervention précoces appartiennent normalement aux enseignants. Ils sont les premiers à intervenir quand se présente une difficulté d'apprentissage et il importe qu'ils puissent prévenir, dépister et corriger à tout le moins une difficulté mineure dans les apprentissages scolaires.» M.E.Q. (1979, p. 20).

L'enseignant comme aide

26. «Le professeur participe à l'activité éducative. Dans le système scolaire, il est celui qui est associé de plus près à l'activité de l'étudiant, à qui il apporte concours et assistance comme un agent coopérateur au processus interne de croissance à l'oeuvre dans l'étudiant. Le professeur a pour rôle de faciliter les démarches d'apprentissage de l'étudiant, de confirmer l'étudiant dans la connaisssance des objectifs que ce dernier poursuit, de favoriser l'accès rapide aux savoirs et aux sources d'information.» C.S.E. (1969/1970, p. 28).

L'enseignant comme aide

27. «La qualité de l'expérience d'apprentissage, l'efficacité de l'acte pédagogique conçu comme une aide apportée à l'activité de l'étudiant sont les éléments fondamentaux du rendement éducatif du système scolaire, et, par voie de conséquence, de sa rentabilité financière.» C.S.E. (1969/1970, p. 68).

Le tableau suivant présente les principaux points que nous pouvons déduire des citations qui précèdent.

L'ENSEIGNEMENT - L'APPRENTISSAGE

Synthèse des principaux points

Les principaux points	Les numéros des citations
- Un intérêt plus grand pour l'apprentissage que pour l'enseignement	1 et 2.
- Une pédagogie centrée sur:	
. l'élève considère plus les différences individuelles et les rythmes d'apprentissage	3.
. le contenu est plus normatif et plus orienté vers: enseignement, maître, transmission des connaissances	4.
- L'existence des différences individuelles et des rythmes d'apprentissage	4-5-6-7 8-9 et 10.
- L'enseignement implique des fonctions: de motivation, d'orientation, d'information et d'évaluation	11.
- L'élève est au coeur de l'acte d'apprentissage, de l'acte éducatif, il doit y être actif et y participer	13-14-15-16-17-18-19 et 20.
- Buts de l'éducation: autonomie, autodidaxie, formation intégrale et intégration à la société	21-22 et 23.
- La fonction essentielle du feed-back et de l'enseignement correctif	24-25
- L'enseignant comme aide, comme guide et comme personne-ressource	26-27 6-12 et 20.

Quels que soient les modes d'enseignement auxquels on recourt, quels que soient les médias utilisés et leur degré de raffinement, les données fournies au tableau-synthèse constituent des points de repère. Nous pouvons les résumer comme suit:

- que c'est tel élève qui apprend en tant qu'individu avec tout ce qu'impliquent son hérédité et ses expériences personnelles liées à son milieu familial et social;

- que cet élève doit être actif pour «comprendre», «assimiler» et «s'éduquer»;

- que le but de l'apprentissage/enseignement est de rendre l'élève autonome et qu'il puisse s'intégrer à la société;

- que l'enseignant demeure une personne-ressource, un guide qui aide et dont le rôle est d'une importance capitale; son action s'inscrit dans un contexte pédagogique, administratif et social.

1.2 Les finalités en éducation

Nous voulons soulever un autre point fondamental qui transcende les modes d'enseignement et qui imprègne toute la vie scolaire quotidienne. C'est le fait que tout système d'enseignement a une finalité et véhicule des valeurs. Le rapport Faure (1972, pp. 26, 64, 166, 173, 180 et 181) et L'activité éducative C.S.E. (1969/1970 pp. 5, 13, 17, 25, 32, 34, 35, 62, 72 et 73) abordent sous un aspect ou sous un autre cette réalité.

Nous pouvons également mentionner: L'Esquive, l'école et les valeurs de Naud et Morin. Cet ouvrage met en évidence l'importance de nommer les valeurs en éducation, le silence ou l'esquive ne sert

personne. Les auteurs consacrent une partie importante de l'ouvrage à l'explicitation des valeurs à promouvoir. Celles-ci sont résumées et présentées sous forme de recommandations à la fin du volume (pp. 42, 43 et 44).

Ces valeurs sont:

- l'excellence
- le sens moral
- le sens des autres
- la liberté
- la discipline
- le beau
- la volonté de vérité

De son côté, L'École québécoise M.E.Q. (1979, par. 2.2.11) identifie les valeurs suivantes:

- intellectuelles
- affectives
- esthétiques
- sociales et culturelles
- morales
- spirituelles et religieuses

Selon les attentes du milieu ces valeurs doivent se traduire dans les programmes, le matériel didactique et par l'action quotidienne des divers agents de l'éducation.

Après avoir mis en évidence quelques axes majeurs de l'enseignement et de l'apprentissage, passons à l'étude des modes d'enseignement.

SECTION 2.0 L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF ET L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

La section 2.0 tentera de mettre en évidence les principales dimensions de l'enseignement collectif et de l'enseignement individualisé.

2.1 L'enseignement collectif

Dans l'enseignement collectif, l'enseignant fournit une aide directe à l'élève particulièrement par des exposés magistraux. L'essentiel de son message passe par des exposés oraux en s'adressant à un groupe d'environ 25 à 35 élèves. Le moyen de communication le plus souvent employé est la parole et le matériel didactique utilisé demeure plus ou moins développé et nécessite généralement des explications supplémentaires et complémentaires de la part de l'enseignant. Les élèves peuvent toujours interrompre le maître pour poser quelques questions, de même que l'enseignant peut interroger des élèves pour vérifier leur degré de compréhension.

Des travaux pratiques accompagnent les exposés oraux et les complètent. Ils permettent aux élèves d'approfondir les notions enseignées et indiquent à l'enseignant sur quels points il doit revenir dans son enseignement correctif.

Le matériel didactique peut se présenter sous diverses formes:

- Matériel imprimé: manuels, notes de cours de l'enseignant, exercices supplémentaires et/ou complémentaires, documents réalisés par des élèves.

- Matériel audiovisuel: diapositives, disques, cassettes, programmes télévisés, etc.

- Matériel informatisé.

Dans l'enseignement collectif, l'enseignant peut organiser des discussions portant sur une question précise; celle-ci sera préparée par les élèves au préalable. Il peut aussi proposer des travaux portant sur un sujet déterminé que les élèves développeront en équipes, chacune d'elles pouvant exposer aux autres le résultat de ses recherches.

Dans l'enseignement collectif l'enseignant conserve l'initiative de l'organisation des apprentissages: il détermine les moyens d'enseignement, la durée des activités, les critères de succès et évalue les résultats de chacun.

L'enseignement collectif comporte des avantages pédagogiques, administratifs et financiers. Mais en regard des données de base que nous avons étaulies à la section I, il comporte de sérieuses lacunes pour une grande partie de la clientèle scolaire. Le principal grief, comme tous le devinent, c'est de négliger les différences individuelles. C'est pour ce motif que des pédagogues et des administrateurs scolaires songent à développer l'enseignement individualisé.

2.2 L'enseignement individualisé

Dans l'enseignement individualisé, l'enseignant passe l'essentiel de son message pédagogique par l'intermédiaire du matériel didactique qu'il développe ou que d'autres enseignants ont réalisé. L'aide importante que l'enseignant apporte demeure donc indirecte dans ce mode d'enseignement. En effet, ce matériel didactique est très structuré et très développé. Il présente les notions d'une manière détaillée et graduée; il renferme en général de nombreux exercices autocorrectifs et l'enseignant guide constamment les élèves par des conseils et des directives appropriés. Selon la nature des objectifs d'apprentissage poursuivis, divers médias sont utilisés par l'enseignant.

L'élève doit bien maîtriser le contenu d'une unité d'apprentissage avant de passer à la suivante; il s'agit de mesurer sa compétence personnelle et non celle du groupe ou de la classe.

L'enseignement individualisé est centré sur l'élève lequel participe, à des degrés divers, à l'organisation de ses activités d'apprentissage.

Même si le matériel didactique est très développé en enseignement individualisé, l'enseignant apporte à l'élève une aide complémentaire par des entrevues, des contrôles, des encouragements pour soutenir sa motivation, des rencontres en petit groupe et parfois des séances générales d'information ou d'enseignement lorsque le déroulement des activités d'apprentissage l'exige.

Malgré l'existence des différences individuelles décrites à la section 1.0, l'enseignement individualisé n'implique pas, sauf exception, que l'élève détermine le programme d'études.

Dans l'état actuel des choses, l'enseignement individualisé conserve sa large part de «collectif». En effet, les programmes d'études, le matériel didactique, les normes et les exigences de la certification demeurent généralement les mêmes pour tous les élèves dans une situation donnée. Toutefois, des types de matériels didactiques autosuffisants renferment des cheminements différenciés que l'élève peut emprunter selon ses besoins; les programmes à chaîne ramifiée et certains modules pédagogiques (unités d'apprentissage) en sont des exemples.

Afin de faire mieux ressortir les principales caractéristiques de l'enseignement individualisé, nous établissons un parallèle entre les deux modes d'enseignement, l'un collectif et l'autre individualisé. Ce parallèle est présenté sous forme de tableau à la page suivante.

PARALLÈLE ENTRE LES MODES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement collectif		Enseignement individualisé
Mêmes	A. PROGRAMMES D'ÉTUDES	Mêmes + détermination et formulation précise des objectifs d'apprentissage
	B. CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNANT	
Exposés magistraux	- Élément majeur	Élaboration de matériel did. très développé qui enseigne
Élaboration de matériel didactique ± détaillé	- Élément complémentaire	Aide individuelle. Entrevues. Exposés en petits groupes. Exposés généraux occasionnels
Suivre les exposés Accomplir travaux demandés	C. TÂCHE DE L'ÉLÈVE POUR COMPRENDRE, ASSIMILER	Accomplir ses activités d'apprentissage au moyen du matériel fourni Demander l'aide de l'enseignant au besoin
Limitée et restreinte	D. PARTICIPATION DE L'ÉLÈVE À L'ORGANISATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	Plus ou moins étendue et importante
En fonction du groupe (classe)	E. RYTHME D'APPRENTISSAGE	En fonction de l'élève/individu
Fixes et contraignants	F. HORAIRES ET LIEUX D'APPRENTISSAGE	Plus variables et plus souples
Plus en fonction du groupe	G. ÉVALUATION EN COURS D'APPRENTISSAGE	Plus en fonction de l'individu
Plus en fonction du groupe	H. ENS. CORRECTIF	En fonction de l'individu
Mêmes	I. CERTIFICATION (normes et exigences)	Mêmes
Accent sur l'aspect quantitatif	J. CONTRIBUTION À L'ACCESSIBILITÉ DE L'ÉDUCATION	Accent sur l'aspect qualitatif

Du parallèle entre les modes d'enseignement et des autres données fournies nous pouvons déduire LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ et les présenter dans le tableau ci-dessous.

⟶ Le point d'origine de la flèche indique celui qui a l'initiative de l'action, soit l'enseignant, soit l'élève.

⟷ Ce signe montre qu'il y a interaction, interrelation entre l'élève et l'enseignant.

D'après les données établies à la section 1.0, l'enseignement individualisé comporte des avantages pédagogiques considérables; à cause de sa nature, il tient plus compte des différences individuelles. En effet, la mise à la disposition de l'élève d'un matériel didactique très structuré et très développé permet à celui-ci d'étudier plus à son rythme, d'organiser un horaire et des lieux d'études plus souples, de consacrer plus de temps à telle ou telle partie du programme. L'enseignant, dans ces circonstances, peut consacrer plus de temps à aider individuellement les élèves et répondre ainsi à leurs besoins particuliers en enseignement correctif.

2.3 Quelques observations complémentaires au sujet des modes d'enseignement

Terminons cette section en formulant de brèves remarques au sujet des points suivants:

- Les modes d'enseignement et le curriculum
- Le recouvrement des modes d'enseignement
- La complémentarité des modes d'enseignement
- Le choix d'un mode d'enseignement
- Les médias et les modes d'enseignement
- L'innovation et l'enseignement individualisé

2.3.1 Les modes d'enseignement et le curriculum

Les modes d'enseignement constituent un des éléments du curriculum.

Ces éléments interreliés et interdépendants sont:

- L'élaboration des programmes (contenu)
- Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage
- Le matériel didactique: création, organisation et évaluation
- La mise en oeuvre des programmes: mise à l'essai, généralisation, rétroaction et mise à jour.

A son tour, le curriculum est influencé par les facteurs philosophiques, sociaux et psychologiques lesquels sont véhiculés par la politique éducative. (voir D'Hainaut et al. (1979, p. 33).

2.3.2 Le recouvrement des modes d'enseignement

Nous avons établi quelques caractéristiques de l'enseignement collectif et de l'enseignement individualisé; ces distinctions un peu théoriques contribuent à faire mieux saisir ces deux réalités; toutefois, dans la pratique courante, les démarcations ne sont pas toujours si évidentes et si tranchées. A quel moment les exposés magistraux sont-ils assez limités et le matériel didactique assez autosuffisant pour que le modèle soit qualifié d'individualisé?

2.3.3 La complémentarité des modes d'enseignement

Il est reconnu que tous les modes d'enseignement ont tous leurs limites et leurs inconvénients. Pour remédier à cette situation, bien des auteurs proposent de recourir à plus d'un mode d'enseignement. Mentionnons les noms suivants à titre d'exemple:
Gagné (1976 pp. 121, 127 et 128); Lowe (1976 p. 121); Lewy (1978 p. 42) et D'Hainaut (1979 p. 240).

Voici quelques suggestions d'activités complémentaires à l'enseignement individualisé:

- L'enseignant peut susciter la réalisation de projets personnels qui laisse une large part d'initiative à l'élève. Les projets personnels permettent à l'élève d'être «réalisateur» soit de recherches, soit de travaux, soit même de matériels didactiques. L'article 18 du régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire ainsi que l'article 3 du régime pédagogique du secondaire vont dans ce sens:

> «Les programmes d'études édictés part le ministère contiennent des objectifs et des contenus notionnels obligatoires et facultatifs. Ces derniers doivent être adaptés dans le sens multiple d'enrichissement, de personnalisation ou de traitement pédagogique propre à la clientèle du milieu.»

L'article 3 renferme de plus la précision suivante:

> «Cette adaptation peut être un moyen d'individualiser le plus possible l'enseignement.»

- L'enseignant peut organiser des travaux et proposer des sujets de discussion qui seront réalisés en équipe. Ces activités rompent l'isolement et permettent des échanges fructueux entre les élèves. McKenzie et al. (1971, p. 139) note que:

> «les camarades d'un étudiant représentent la moins reconnue, la moins utilisée et peut-être bien la plus importante de toutes les ressources qui sont à sa disposition.» C

- L'enseignant pourra également favoriser l'entraide chez l'élève en l'invitant à travailler avec un autre élève; c'est ce que des auteurs appellent le mode mutuel.

2.3.4 Le choix d'un mode d'enseignement

Voici quelques éléments qui peuvent intervenir dans le choix d'un mode d'enseignement:

- Les conceptions des enseignants et des administrateurs au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage;

- Les données fournies par l'évaluation des pratiques existantes;

- Les exigences particulières du programme d'études et les connaissances pédagogiques et techniques des enseignants qui désirent améliorer leur action quotidienne;

- Les possibilités et l'aide qu'apporte l'institution aux enseignants qui veulent mieux répondre aux besoins de leurs élèves;

- L'ampleur, la nature de la clientèle et le degré d'urgence de répondre aux besoins de formation et/ou de recyclage.

2.3.5 Les médias et les modes d'enseignement

Les médias ne spécifient pas les modes d'enseignement. On retrouve d'ailleurs l'utilisation de divers médias soit dans l'enseignement collectif, soit dans l'enseignement individualisé. Le choix et l'importance de tel ou tel média sont des décisions prises en considérant particulièrement les objectifs d'apprentissage, la clientèle et les ressources disponibles.

2.3.6 L'innovation et l'enseignement individualisé

Les enseignants et les administrateurs scolaires qui désirent faire la mise à l'essai et l'implantation d'un modèle d'enseignement individualisé considéreront que l'innovation qu'ils veulent faire s'insère dans un système en place. Toutes les questions d'organisation pédagogique liées au(x) groupe(s) d'élèves concernés, à la portion individualisée du programme d'études, à l'institution, seront examinées afin de prévoir une insertion harmonieuse de l'innovation.

Berger et Brunswic (1981 pp. 179-180) nous rappellent:

> «...qu'innover c'est toujours entrer plus ou moins en conflit avec le système environnant, c'est se heurter aux structures, aux habitudes, aux préjugés ou à la simple inertie.» (p. 179) B

> «Une innovation, même modeste, rompt un équilibre, crée un état de crise: état de crise entre les différents composants du système, état de crise entre les personnes.» (p. 180) B

L'innovation dans le domaine scolaire est particulièrement complexe et difficile car elle touche une multitude d'agents: les élèves, les enseignants, les professionnels non-enseignants, les parents, les administrateurs aux niveaux institutionnel, local, régional et central.

En guise de conclusion de cette section, rappelons que l'essence de l'enseignement individualisé étant de tenir compte des différences individuelles chez chacun des élèves, la pratique intégrale de cet enseignement demeure fort difficile et complexe. Par contre, l'examen de l'enseignement individualisé nous montre qu'il s'inscrit dans un continuum et qu'il peut être réalisé à divers degrés, c'est dans cet esprit que nous proposons, à la section 3.0, les formes les plus courantes qu'emprunte l'enseignement individualisé.

SECTION 3.0 QUELQUES MODELES D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

Comme nous l'avons laissé entendre à la section 2.0, l'enseignement individualisé peut emprunter divers modèles. Pour qu'un modèle entre dans le champ de l'enseignement individualisé structuré, il devra comporter les caractéristiques suivantes:

- Matériel didactique autosuffisant
- Aide individuelle de l'enseignant/initiative de l'élève
- Respect du rythme d'apprentissage
- Souplesse dans les horaires et lieux d'études
- Évaluation en fonction de l'élève/individu
- Enseignement correctif en fonction de l'élève/individu

Les principaux modèles d'enseignement individualisé qui répondent aux critères ci-dessus sont:

3.1 L'enseignement programmé

3.2 L'enseignement modulaire

3.3 L'enseignement à distance/l'enseignement par correspondance

3.4 Autres modèles d'enseignement individualisé

Reprenons chacun de ces modèles pour en fournir succinctement les dimensions les plus significatives et montrer qu'ils répondent aux critères fixés tout en comportant une part d'originalité.

3.1 L'enseignement programmé

Une des formes qu'emprunte l'enseignement individualisé est l'enseignement programmé.

Dans les pages qui suivent nous en donnerons quelques dimensions.

Gauthier cité par Scholer (1977, pp. 16 et 17) donne la définition suivante de l'enseignement programmé:

> ...C'est une technique d'auto-instruction, un procédé d'individualisation de l'enseignement qui repose sur des bases expérimentales et qui applique les meilleurs principes de l'école active. De plus, cette méthode permet de transmettre des connaissances sans l'intervention directe d'un professeur tout en respectant, dans la mesure du possible, les caractéristiques propres de chaque élève. Elle se distingue par un mode particulier de présentation de la matière, par l'adaptation au rythme de travail de chaque individu, par la participation active et soutenue de l'étudiant et enfin, par le contrôle immédiat de ses démarches intellectuelles.

Tournier (1978, pp. 135 et 136) définit l'enseignement programmé comme suit:

> «L'enseignement programmé peut être considéré comme le résultat de la fragmentation de l'apprentissage en petites étapes, dans le but de guider une progression graduelle de l'étudiant en le mettant en présence d'une succession de handicaps faciles à franchir. Cette fragmentation de l'apprentissage est soumise à un processus rigoureux, appelé programmation, qui se concrétise par l'élaboration d'un programme.»

Voici les étapes du processus de programmation:

- «formulation des objectifs visés par le programme;

- définition de la clientèle à laquelle le programme est destiné;

- élaboration des critères qui serviront à mesurer l'atteinte des objectifs et application de ces critères à la rédaction d'un test final;

- analyse des activités d'apprentissage;

- rédaction d'un programme prototype;

- essai et mise au point de ce prototype;

- validation du programme.»

Pour Scholer (1977, p. 13)

> «La quintessence de l'enseignement programmé moderne semble se trouver dans les démarches suivantes, étroitement interreliées:
>
> - détermination des objectifs pédagogiques;
>
> - détermination du cheminement le plus approprié pour atteindre les objectifs visés;
>
> - évaluation de l'efficacité du programme d'enseignement;
>
> - amélioration du programme d'enseignement à partir de l'évaluation.»

Dans le cadre de l'enseignement programmé deux grandes catégories de programmes ont été réalisés. Tournier (1978, p. 136) les définit comme suit:

- «Les programmes à chaîne linéaire (de SKINNER): ils comportent un trajet unique, identique pour tous les utilisateurs du programme;

- Les programmes à chaîne ramifiée (de CROWDER): le trajet suivi par un étudiant est fonction des réponses qu'il fournit; s'il fournit une bonne réponse, il progresse dans la voie principale jusqu'au prochain obstacle; s'il fournit une mauvaise réponse, il est aiguillé vers une voie secondaire où il trouvera un supplément d'information; il peut y avoir différentes voies secondaires correspondant à différentes mauvaises réponses.»

Soulignons que le matériel didactique programmé peut être réalisé à l'aide de manuels, de machines à enseigner et de l'ordinateur.

En résumé, l'enseignement programmé comporte un matériel didactique autosuffisant élaboré selon une séquence et des objectifs précis. Il permet à l'élève de cheminer à son rythme selon un horaire qui peut être assez souple. L'élève bénéficie de l'aide individuelle de l'enseignant et évalue constamment son apprentissage. L'enseignement correctif lui est fourni dans une large mesure par le matériel programmé.

3.2 L'enseignement modulaire (1)

L'enseignement modulaire, l'organisation modulaire est une forme d'enseignement individualisé qui se réalise au moyen du module pédagogique et de l'aide individuelle de l'enseignant où la part d'initiative de l'élève est importante.

Le matériel didactique nécessaire à l'enseignement modulaire peut se composer des éléments suivants:

3.2.1 Un guide d'études

3.2.2 Un module qui comprend la présentation proprement dite de la matière

3.2.3 Divers contrôles ou évaluations comme le prétest, le test intermédiaire, le test final

Reprenons succinctement chacun de ces éléments.

3.2.1 Le guide d'études

Le guide d'études peut comprendre les éléments suivants:

- L'introduction générale
- La description du matériel didactique
- L'énoncé de la méthode de travail
- La répartition de la matière

---

(1) Il est à noter que D'Hainaut et al. (1979 pp. 240 à 265) présente une synthèse de l'organisation modulaire. De plus, il situe l'approche modulaire dans la perspective de l'éducation permanente.

3.2.1.1 L'introduction générale

L'introduction générale peut aborder entre autres, les points suivants:

- La description du contenu du module par rapport à l'ensemble du programme
- Les connaissances que présuppose le module pour être réussi
- Les objectifs généraux et particuliers du module.

3.2.1.2 La description du matériel didactique

Sans ce titre, l'enseignant fait une description la plus complète possible du matériel didactique dont l'élève/l'étudiant aura à se servir dans son module. Ceci inclut les documents imprimés, les disques, les cassettes, etc...

3.2.1.3 L'énoncé de la méthode de travail

La méthode de travail peut différer d'un module à l'autre. Il appartient à chaque enseignant de proposer à l'élève une méthode qui lui permette de réussir son module. L'enseignant insistera, sur l'importance de bien assimiler une notion avant de passer à la suivante, sur la façon de faire les exercices autocorrectifs ou les tests intermédiaires, sur la manière de consulter les corrigés, etc...

L'enseignant notera qu'il doit encourager les initiatives personnelles et obliger l'élève à faire preuve d'une véritable activité intellectuelle.

Dans un module donné, la méthode de travail peut varier quelque peu selon qu'il s'agit d'étudier la matière proprement dite, d'effectuer des expériences de laboratoire ou bien de faire des lectures personnelles ou toute autre forme d'activité. Il convient alors de fournir des instructions distinctes pour chacune des différentes activités d'apprentissage.

3.2.1.4 La répartition de la matière

La répartition de la matière fournit à l'élève une vue d'ensemble des objectifs d'apprentissage qu'il aura à parcourir. Il est important que ceux-ci soient clairement formulés.

3.2.2 Le module ou présentation proprement dite de la matière

Rappelons que le module doit permettre à l'élève un apprentissage personnel et largement autonome. Dans le module, l'enseignant passe son message pédagogique d'une manière indirecte; le module demeure essentiellement un matériel didactique autosuffisant.

La présentation proprement dite de la matière constitue donc l'élément majeur du module. D'après D'Hainaut (1979 p. 254)

> «...c'est l'organisation des contenus et des activités d'apprentissage qui est la substance de l'organisation modulaire.» D

L'enseignant se rappellera les principes généraux d'apprentissage et tentera de les appliquer lors de l'élaboration du module. Soulignons ici quelques aspects majeurs:

3.2.2.1 La qualité de l'expression écrite

> «Dans un enseignement oral, les gestes, les attitudes corporelles, la mimique, l'intonation, le rythme du débit, les particularités de prononciation, de même que le contexte d'une situation donnent une série de renseignements visuels et auditifs immédiats qui suscitent l'intérêt et facilitent la compréhension.» Vallières et al. (1972, p. 19).

> «Dans un enseignement écrit, comme celui d'un cours par correspondance, le professeur ne peut profiter de ces auxiliaires importants pour communiquer «son message». S'il veut arriver au même but, il lui faut donc apporter une attention particulière à son expression écrite, en ayant toujours à l'esprit qu'il enseigne et qu'il s'adresse à des personnes. En fait, il présente la matière comme il le fait en classe, c'est-à-dire le plus naturellement possible. Il parle à l'élève sur un ton amical, dans un style simple, concis, clair et précis.» Vallières et al. (1972, p. 19).

Tout au long du texte, on doit sentir le dialogue pédagogique sans cesse renoué par des conseils et des explications. Ce dialogue se manifeste aussi par le souci constant de l'enseignant d'indiquer à l'élève le but de son activité d'apprentissage et de lui expliquer comment la mener à bonne fin.

3.2.2.2 Exposé adapté, ordonné et précis

L'enseignant doit présenter toute la matière d'une façon adaptée, ordonnée, progressive et complète selon les exigences du programme et en concordance avec les objectifs fixés.

3.2.2.3 Les exercices autocorrectifs

Dans l'enseignement modulaire les exercices autocorrectifs jouent un rôle primordial. C'est par eux que l'élève constate ses succès et ceux-ci deviennent alors un puissant facteur de motivation.

Le corrigé des exercices autocorrectifs peut se présenter à la fin du module. L'enseignant doit prévoir un corrigé très détaillé qui permettra à l'élève de constater ses succès comme de dépister ses erreurs.

Si l'enseignant ajoute au module soit du matériel d'accompagnement soit du matériel d'enrichissement, il aura soin de guider l'élève afin qu'il puisse l'utiliser d'une manière adéquate et efficace.

3.2.3 Les divers contrôles: le prétest, le test intermédiaire et le test final

L'enseignement modulaire recourt à trois types de contrôle. Nous les résumons ici très brièvement.

3.2.3.1 Le prétest

Le prétest a pour but de renseigner l'élève face aux exigences du module.

Au moyen du prétest l'élève vérifie l'état de ses connaissances par rapport aux exigences du module.

Si l'élève constate qu'il n'a pas les connaissances préalables, il devra les acquérir soit à l'aide d'un autre module, soit autrement. Si l'élève réussit bien le prétest il entreprend l'étude du module.

3.2.3.2 Les tests intermédiaires ou les exercices autocorrectifs

Ce type d'exercices a été examiné à la page précédente.

3.2.3.3. Le test final ou posttest

Le test final permet à l'élève de vérifier s'il a atteint les objectifs fixés. S'il constate qu'il n'a pas atteint tous les objectifs, il devra revoir les parties du module qui les traitent.

Les diverses évaluations de l'enseignement modulaire ne visent pas à comparer les élèves entre eux, il s'agit d'une évaluation formative. (Le problème de la certification est différent de l'apprentissage).

Conclusion
- - - - -

D'après les données qui précèdent nous pouvons facilement imaginer que l'enseignement modulaire peut porter soit sur un sigle de cours, soit sur un ensemble de sigles qui entrent dans une discipline, soit sur l'ensemble des sigles offerts par l'institution.

En conséquence, une institution scolaire qui veut implanter l'enseignement modulaire peut facilement le faire par étapes et éviter ainsi des déboursés onéreux et des échecs aux élèves et aux enseignants.

La variété des agencements possibles pour répondre aux besoins des élèves est évidemment fonction du nombre de modules disponibles.

Le matériel didactique rédigé par modules permet un apprentissage individuel car il est autosuffisant. L'enseignement modulaire prévoit l'aide individuelle de l'enseignant-personne-ressource et la prise d'initiatives de la part de l'élève; le respect du rythme d'apprentissage et la souplesse dans les horaires et les lieux d'études sont possibles; enfin, l'évaluation et l'enseignement correctif se font en fonction de l'élève-individu.

L'enseignement modulaire a été développé davantage parce qu'il se trouve à la base de plusieurs autres modèles de l'enseignement individualisé.

3.3 L'enseignement à distance/l'enseignement par correspondance

Les composantes propres du système d'enseignement à distance permettent généralement la réalisation de l'enseignement individualisé.

Pour cette raison, nous présentons les éléments essentiels de l'enseignement à distance et nous décrivons ensuite d'une manière plus détaillée l'enseignement par correspondance parce qu'il constitue un modèle d'enseignement individualisé.

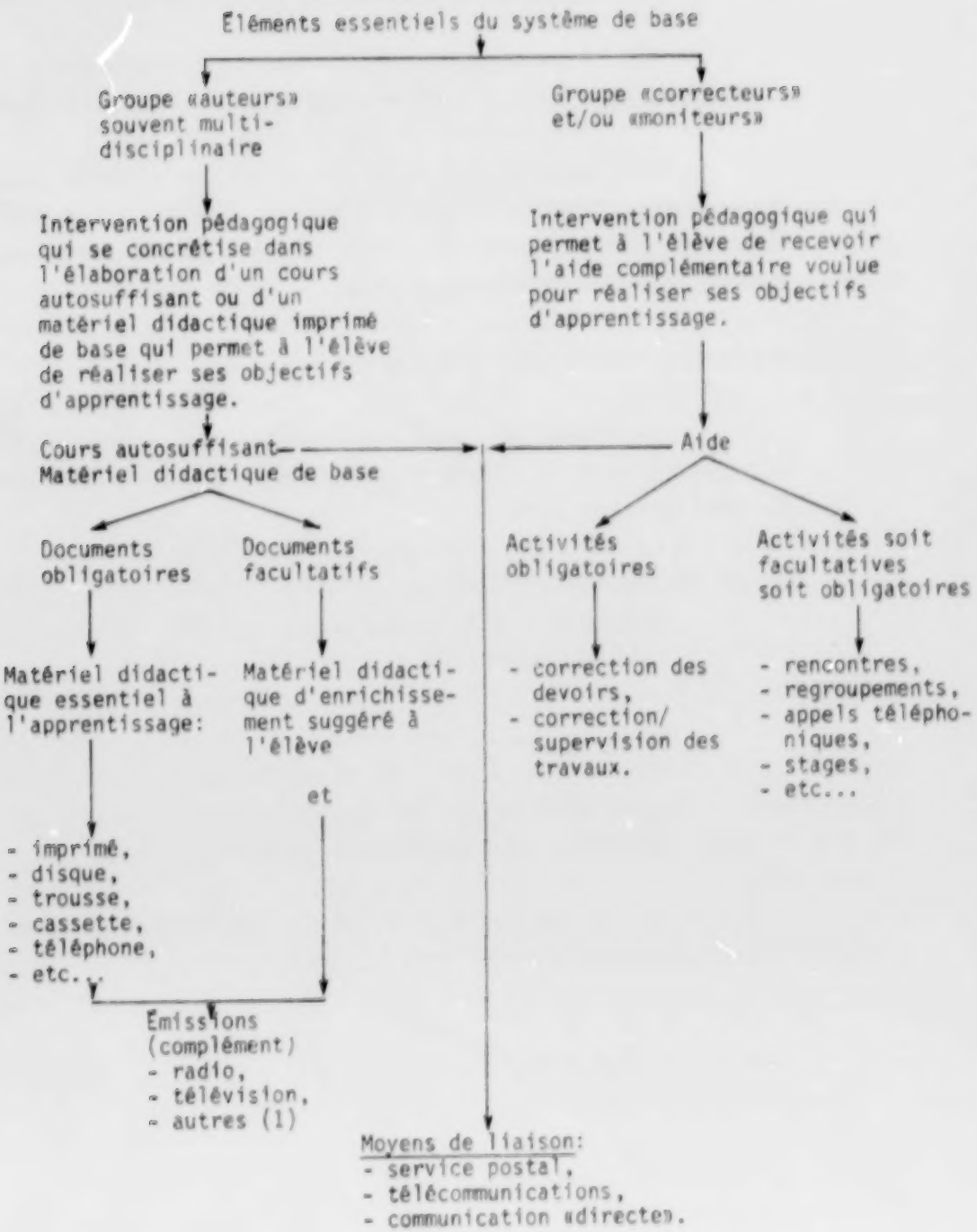
3.3.1 L'enseignement à distance

Le concept de l'enseignement à distance a beaucoup d'extension et il existe dans la littérature diverses appellations pour le désigner. En voici quelques unes:

- Études à domicile
- Enseignement par correspondance
- Téléenseignement (télé signifiant à distance)
- Les contrats d'études (nous rencontrons cette dernière appellation lorsque l'élève a une large part d'initiative dans l'établissement de son programme d'études, dans le choix du matériel didactique utilisé ainsi que dans les activités et travaux qu'il s'engage à faire par «contrat».

Le tableau suivant présente les éléments essentiels de l'enseignement à distance.

L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE



(1) Les technologies nouvelles, selon leur développement et leur accessibilité, pourront, après examen de leur rentabilité pédagogique et financière, s'ajouter à plus ou moins brève échéance aux médias complémentaires de l'enseignement à distance.

Voici quelques considérations qui complètent le schéma de l'enseignement à distance.

3.3.1.1 L'importance relative accordée à divers éléments du système de base de l'enseignement à distance

Le schéma décrit les éléments essentiels de l'enseignement à distance. Les États développent davantage un élément ou l'autre du système de base selon la nature et l'ampleur de la clientèle à former et/ou à recycler, les ressources humaines et financières disponibles, la configuration du territoire, le degré de développement des télécommunications, etc.

3.3.1.2 Le rôle du groupe «auteurs»

Le groupe «auteurs» s'occupe généralement de l'élaboration du cours autosuffisant ou du matériel didactique imprimé de base et des contenus des émissions de radio et de télévision.

3.3.1.3 La communication «indirecte» dans l'enseignement à distance

Dans l'enseignement à distance le «groupe auteurs» passe généralement l'essentiel de son message pédagogique par l'intermédiaire du matériel didactique imprimé; un complément est apporté par les émissions de radio ou de télévision. L'aide du groupe «correcteurs ou moniteurs» demeure également indirecte dans une bonne proportion. On recourt à la communication directe dans les stages, les regroupements, les appels téléphoniques.

3.3.1.4 Le cours autosuffisant par correspondance et le matériel didactique imprimé comme base de l'enseignement à distance

En raison de motifs d'ordre pédagogique et économique le cours par correspondance ou le matériel didactique imprimé demeure la base de l'enseignement à distance. Quelques citations figurent dans l'ANNEXE I à l'appui de cette prise de position.

3.3.1.5 Le rôle spécifique de chaque média et leur intégration dans l'enseignement à distance

Les émissions de radio ou de télévision peuvent jouer un rôle intéressant en regard de l'enseignement à distance. Mais il ne sert à rien de présenter à la radio ou à la télévision des données qu'il vaudrait mieux, dans certains cas, présenter dans le matériel didactique imprimé. L'intégration des contenus des divers médias demeure un point à surveiller. Voici l'opinion de McKenzie et al, (1977, p. 86) à cet effet:

> «La nécessité d'investir dans des émissions de radio et de télévision qui constituent la base de certains des systèmes étudiés n'alourdit pas seulement dans des proportions considérables le coût de l'opération et les dépenses de révision, elle ôte également au système une partie de sa souplesse. Les émissions radiotélévisées doivent être prévues un certain temps à l'avance et les programmes doivent être prêts bien avant leur diffusion. Le matériel imprimé et le matériel distribué par correspondance peuvent être révisés facilement et assez vite; mais il n'en va pas de même d'une série d'émissions. Il faut donc réfléchir sérieusement à la mesure dans laquelle un ensemble de matériel se combine avec d'autres, présentés sur un support différent.» E

Il arrive parfois que certains systèmes d'enseignement à distance prônent le recours aux émissions de radio, de télévision, de regroupements d'élèves au lieu de mettre l'accent sur le développement pédagogique et technique des cours, qui constitue la base de l'enseignement et de l'apprentissage.

Soulignons que la valeur pédagogique de la radiodiffusion est mise en évidence par McKenzie et al, ÉTUDES OUVERTES - Système d'instruction postsecondaire à distance. (1977, pp.72, 73 et 74) dans les programmes de l'Open University du Royaume Uni.

3.3.1.6 L'enseignement à distance et l'enseignement individualisé

Les composantes propres au système d'enseignement à distance permettent généralement la réalisation de l'enseignement individualisé (cf. les caractéristiques de l'enseignement individualisé énumérés au début de la section).

Parmi les divers aménagements possibles de l'enseignement à distance, l'enseignement par correspondance occupe une place importante au regard de l'enseignement individualisé. C'est pour ce motif que l'enseignement par correspondance est décrit plus en détail dans les pages qui suivent.

3.3.2 L'enseignement par correspondance

L'enseignement par correspondance à cause de sa nature constitue un autre modèle possible d'enseignement individualisé. Nous montrerons comment il rejoint les caractéristiques établies à la section 2.0.

3.3.2.1 La nature de l'enseignement par correspondance

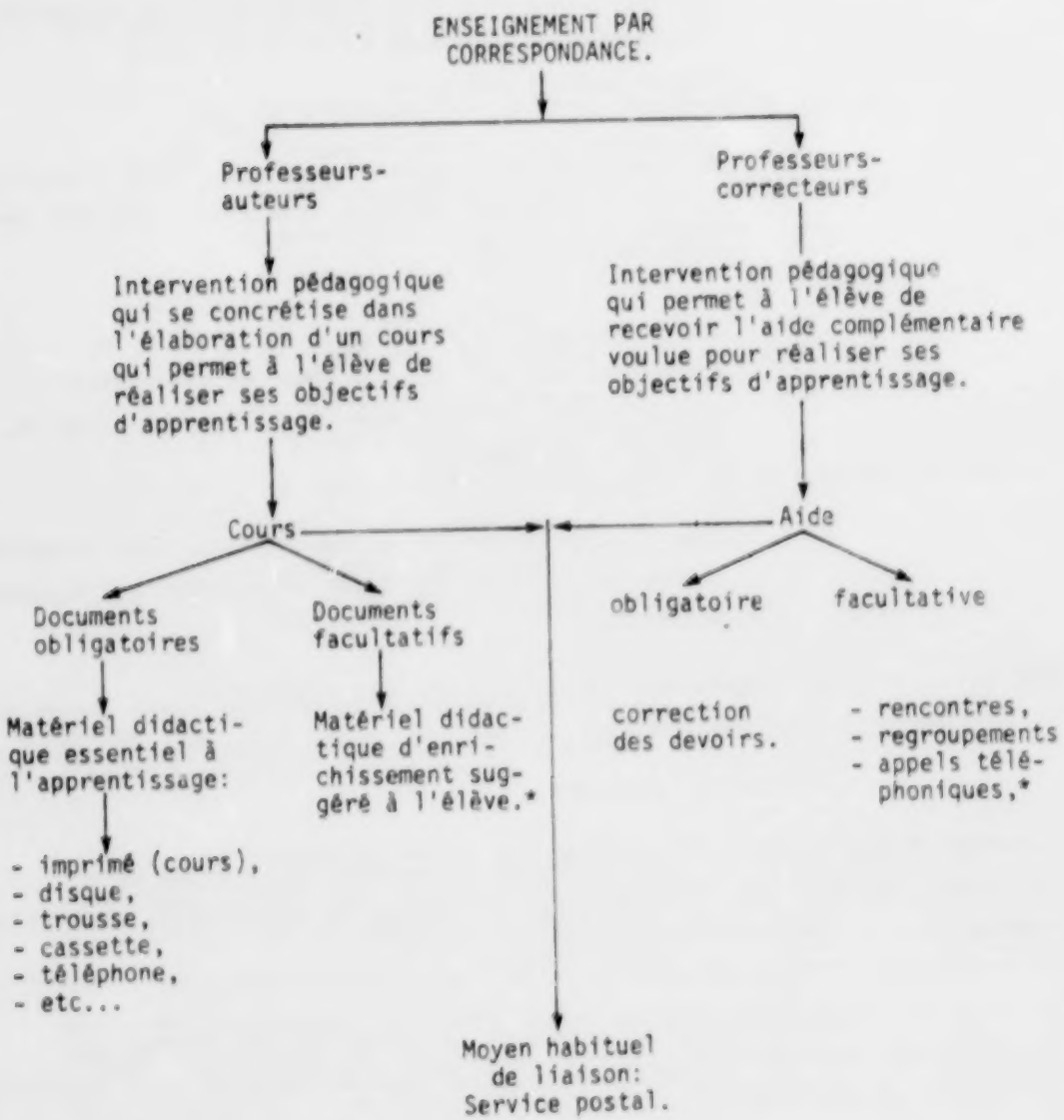
L'enseignement par correspondance nécessite la participation de deux professeurs: le professeur-auteur et le professeur-correcteur.

Dans les modes d'enseignement autres que ceux de l'enseignement par correspondance, le professeur dispense son cours à un groupe d'élèves en recourant soit à des exposés oraux, soit à des manuels, soit à d'autres matériels didactiques. Dans le mode d'enseignement par correspondance, le professeur-auteur «enseigne» à son élève en rédigeant son cours. Le professeur-auteur suscite la participation de l'élève en recourant à des questions, à des exercices autocorrectifs très fréquents. Généralement, l'enseignement du professeur-auteur, qui guide l'élève dans son apprentissage,

se fait en recourant à l'imprimé. C'est le média le plus commode, le plus accessible et le moins dispendieux. Toutefois, selon les exigences des programmes, il faut parfois recourir à du matériel audiovisuel: disque, cassette, trousse, téléphone, etc.

Les interventions du professeur-auteur sont complétées par celles du professeur-correcteur qui aide l'élève au moyen de la correction de ses devoirs. C'est le moment pour le professeur-correcteur de fournir des explications à l'élève, de l'encourager à poursuivre son étude et de répondre à des questions qui ont été posées à la fin des devoirs.

Nous pouvons résumer les interventions du professeur-auteur et du professeur-correcteur à l'aide du tableau suivant:



* Certains services de cours par correspondance offrent des émissions soit à la radio soit à la télévision comme complément aux interventions des professeurs-auteurs et des professeurs-correcteurs.

3.3.2.2 Quelques observations complémentaires

- Un cours complet destiné à l'enseignement par correspondance peut être élaboré selon les exigences de l'enseignement programmé ou selon celles de l'enseignement modulaire.

- Un cours par correspondance peut aussi être élaboré à partir d'un manuel de base lequel est complété par des notes explicatives.

- Quelle que soit la forme retenue, le cours par correspondance doit être un matériel didactique autosuffisant: il doit permettre l'apprentissage de l'élève à son domicile.

- Dans l'enseignement par correspondance, sauf exception, l'aide que l'élève reçoit des professeurs est toujours indirecte:

  . Le professeur-auteur apporte une «aide indirecte» à l'élève au moyen du cours autosuffisant qui enseigne;

  . Le professeur-correcteur fournit une «aide indirecte» à l'élève au moyen de la correction de ses travaux.

- C'est au moment de la correction des travaux que le professeur-correcteur apporte une aide individuelle à l'élève. C'est également à cette occasion qu'il effectue l'enseignement correctif selon les difficultés que rencontre tel ou tel élève.

3.3.2.3 L'organisation de l'enseignement par correspondance

Comme complément d'information, énumérons les principales fonctions qu'exige la mise sur pied de cours par correspondance:

- La programmation du choix des cours à réaliser
- L'élaboration et l'impression d'un cours
- L'entreposage et l'inventaire du matériel didactique servant à dispenser l'enseignement
- L'organisation de l'information et de la publicité destinées aux élèves
- L'orientation des élèves
- L'inscription des élèves
- L'expédition du matériel de cours
- Le recrutement, l'encouragement et la supervision des professeurs-correcteurs
- La reconnaissance des études
- La rétroaction et la recherche

Il n'est pas nécessaire de développer ici chacun de ces points, vu que nous ne visons qu'une description sommaire de l'enseignement par correspondance.

En conclusion de ce qui précède, il ressort que le matériel didactique rédigé aux fins de l'enseignement par correspondance est autosuffisant et il permet un apprentissage individuel. L'enseignement par correspondance prévoit de l'aide individuelle par l'intermédiaire du professeur-correcteur qui agit comme personne-ressource; la part de l'élève est également importante car il doit prendre en main son apprentissage et faire preuve d'initiative. La souplesse de l'horaire, de lieux d'études et du rythme d'apprentissage sont complètement du ressort de l'élève. Enfin, ce dernier reçoit un enseignement correctif individuel lors de la correction de ses travaux; de plus, l'élève peut toujours demander aide et conseil à son correcteur tout au long du cours.

3.4 Autres modèles d'enseignement individualisé

Il existe divers modèles d'enseignement individualisé dont la philosophie s'apparente soit à l'enseignement programmé, soit à l'enseignement modulaire, soit parfois aux deux; le degré d'individualisation qu'ils permettent est également variable.

Voici une liste non exhaustive de ces modèles:

- L'enseignement assisté par ordinateur: enseignement tutoriel
- Le système d'enseignement personnalisé (Personalized System of Instruction, P.S.I. ou Méthode Keller de l'université d'Arizona)
- L'enseignement par contrat
- Le tutorat
- L'audio-tutorat: développé par S.N. Postlethwait de l'université de Perdue
- Prescription individuelle des activités d'apprentissage (Individually Prescribed Instruction, I.P.I. ou modèle Glaser développé à l'université de Pittsburg)

CONCLUSION

L'enseignement individualisé, pas plus que les autres modes d'enseignement, ne constitue pas une panacée à tous les problèmes pédagogiques. Tous les modes d'enseignement ont leurs caractéristiques et leurs limites. C'est pour mettre en évidence cette réalité que nous avons présenté, à diverses reprises, un parallèle entre l'enseignement collectif et l'enseignement individualisé.

Il est bien évident qu'il faudrait un développement bien plus important et bien des nuances seraient à apporter pour explorer à fond un concept aussi vaste et qui comporte autant d'implications que l'enseignement individualisé. Toutefois, nous croyons que cette brochure sera utile pour amorcer une réflexion sur l'enseignement individualisé.

Nous recevrons avec intérêt les critiques et les suggestions des personnes qui auront l'occasion de consulter ce document.

BIBLIOGRAPHIE

Allard, Y. Gaétan et al., Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation. Conseil supérieur de l'éducation. Service général des communications du ministère de l'Éducation, Québec, 1974. 159 p.

Angers, Pierre, «Théorie de l'apprentissage et tâches du maître». Actes du colloque formation des maîtres. Université du Québec à Montréal, 1972. pp. 45 à 82.

Begin, Yves, L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi? I.N.R.S. - Éducation. Collection: Devenir no 3. Québec, 1978. 151 p.

Bélanger, Maurice, «L'éducation américaine et vous». Pédagogie ouverte. Vol. no 3, mai 1976. pp. 4 à 18.

Club de Rome (rapport au), On ne finit pas d'apprendre. Le fossé humain à combler. Traduit de l'anglais par James W. Botkin, Mahdi Elmandjra et Mircea Malitza. Pergamon Press, Paris, Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt, 1980. 179 p.

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, C.O.P.I.E. Écoles de demain? Éditions Hurtubise HMH ltée, Montréal, 1976. 299 p.

Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative / rapport 1969/70. Québec, Éditeur officiel du Québec, 239 p.

Conseil supérieur de l'éducation, Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire. Document de réflexion adopté à la 234è réunion 800509. Québec, 1980. 21 p.

D'Hainaut, L. et al., Programme d'études et éducation permanente. L'éducation en devenir. UNESCO, Paris, 1979. 369 p.

Erdos, Renée F., La mise en place d'une institution d'enseignement par correspondance. Expériences et innovations en éducation no 17. Étude préparée pour le Service international d'informations et d'études sur les innovations éducatives (IERS). Les Presses de l'UNESCO, Paris, 1976. 61 p.

Erdos, Renée F., L'enseignement par correspondance. Louvain. UNESCO, 1970. 167 p.

Faure, Edgar et al., Apprendre à être. UNESCO - Fayard, Paris, 1972. 368 p.

Gagné, Robert M., Les principes fondamentaux de l'apprentissage application à l'enseignement. Traduction et adaptation par Robert Brien et Raymond Paquin de Essentials of Learning for Instruction de Robert Gagné. Les Éditions H.R.W. Ltée, Montréal, 1976. 148 p.

Grand'Maison, Jacques, Quelle société? Montréal, Léméac, 1978. 162 p.

Guillot, André et Lise Breton, L'enseignement à distance. Bibliographie annotée. Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, CADRE, Montréal, 1982. 75 p.

Hyman, Rorald T., «L'individualisation de l'enseignement: ses effets cachés» Pédagogie ouverte, Vol. 2, no 4. Juin 1977. Paru dans la revue The Elementary School Journal. Mai 1973. Traduit par Jules Dumas. pp. 18 à 27.

Leclerc, Jean-Marc et al., Dossier sur l'enseignement: systèmes, méthodes, techniques. Service pédagogique de l'université de Montréal, Montréal, 1977.

Lehnisch, Jean-Pierre, L'enseignement à distance. Que sais-je? No 1893. Presses universitaires de France, Paris, 1981. 127 p.

Lévesque, Mireille, L'égalité des chances en éducation. Considérations théoriques et approches empiriques. Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1979. 132 p.

Lewy, Arich, La planification du programme scolaire. Principes de la planification de l'éducation. UNESCO, I.I.P.E., Paris, 1978. 86 p.

Lowe, John, L'éducation des adultes: perspectives mondiales. Les Presses de l'UNESCO, Paris, 1976. 251 p.

McKenzie, Norman, Michael Eraut et Hywel C. Jones, Art d'enseigner et art d'apprendre. Introduction aux méthodes et matériels nouveaux utilisés dans l'enseignement supérieur. UNESCO et Association internationale des universités, Paris, 1971. 236 p.

McKenzie, Norman, Richmond Postgate et John Scupham et autres collaborateurs: Bernard Bartram, Norman C. Dahl, Kenneth Fawdry, George Grimmett, Hidetoshi Kato, David C. Kinsey, Peter E. Kinyanjui, Valentin Kuznetsov, Edward A. Pires, Gérald Stone et Charl s A. Wedemeyer, Études ouvertes. Systèmes d'instruction postsecondaire à distance. UNESCO, Paris, 1977. 448 p. Rapport élaboré avec le concours de la Fondation Ford.

Mc Mullen, Tim, L'innovation dans l'enseignement secondaire. O.C.D.E. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (C.E.R.I.), Paris, 1978. 177 p.

Naud, André et Lucien Morin, L'Esquive, l'école et les valeurs. Conseil supérieur de l'éducation. Service général des communications du ministère de l'Éducation, Québec, 1978. 167 p.

Paquette, Claude, «L'enseignement individualisé informel». École coopérative. Octobre 1973. pp. 13 à 30.

Pocztar, Jervy, Théories et pratiques de l'enseignement programmé. UNESCO, Paris, 1971. 186 p.

QUÉBEC, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. Service général des communications, Informeq. no spécial 1981. 24 p.

QUÉBEC, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979. 163 p.

QUÉBEC, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. L'École québécoise, énoncé de politique et planification. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Service général des communications, Québec, 1978. 39 p.

Scholer, Marc, Évolution des relations pédagogiques entre l'enseignement programmé, les machines à enseigner et l'ordinateur. Ministère de l'Éducation. Service général des moyens d'enseignement. Code 54-6300/TEX-01-0877. Éditeur officiel du Québec. Service de la reprographie, 1977. 74 p.

Tournier, Michèle, Typologie des formules pédagogiques. Ministère de l'Éducatio . Direction générale de l'enseignement collégial. Québec, 1978. 267 p. Impression et diffusion: Service général des commun cations du ministère de l'Éducation.

UNESCO, L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation. Deuxième édition revue et augmentée par Guy Berger et Étienne Brunswic. Paris, 1981. 228 p.

Vallières, Armand et al., L'enseignement par correspondance. Guide pédagogique et méthodologique. Édition provisoire. Service des cours par correspondance. Ministère de l'Éducation, Montréal, 1972. 88 p.

Wedell, E.G., La place de l'enseignement par correspondance dans l'éducation permanente. Strasbourg. Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, 1970. 104 p.

Weinstoch, Nathan et al., Les cours par correspondance du secteur privé en Belgique. Études du Centre National de Sociologie du Droit Social; la recherche entreprise a pu être réalisée grâce au concours du ministère de l'Éducation nationale. Centre National de Sociologie du Droit Social, a.s.b.l., Bruxelles, s.d. 488p.

Williams, Gareth, Vers l'éducation permanente; un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur. UNESCO, Paris, 1978. 211 p.

ANNEXE I: LE COURS PAR CORRESPONDANCE OU LE MATÉRIEL IMPRIMÉ COMME BASE DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE

L'enseignement par correspondance comme pierre angulaire de l'enseignement à distance.	«La pierre angulaire des méthodes d'enseignement à distance est l'enseignement par correspondance, qui a connu, ces dernières années, un développement énorme.» Lowe (1976, p. 127). F
L'enseignement par correspondance, ses avantages pédagogiques.	«L'enseignement par correspondance permet aux idées de circuler dans les deux sens, ce qui n'est pas le cas de la radio ou de la télévision. Dans une culture reposant sur le langage écrit, le texte imprimé permet à l'étudiant, bien plus efficacement que l'image ou la parole, de résoudre un problème ou d'accomplir une tâche à son rythme et quand cela lui convient. Quel que soit le mode de présentation utilisé, il est essentiel que l'étudiant réagisse de façon régulière et une telle réaction exige une attention individuelle.» McKenzie et al., ÉTUDES OUVERTES - Système d'instruction postsecondaire à distance. (1977, p. 382). E
Le cours par correspondance comme élément principal d'un système d'ensemble à distance.	«La nécessité de conserver une grande souplesse de méthode est illustrée par les diverses modifications qu'a subies le rôle de la radio dans l'enseignement dispensé. En 1964, le rapport de la Commission Ominde recommandait «la combinaison de cours radiodiffusés et un enseignement par correspondance agréé». En fait, au moment où la CCU (L'Unité d'enseignement par correspondance) fut créée, l'accent s'était déjà déplacé, le cours par correspondance constituant l'élément principal de l'enseignement, l'audition des émissions de radio, tout en faisant partie intégrante du travail de l'étudiant, n'y figurant plus qu'à titre supplémentaire.» McKenzie et al., ÉTUDES OUVERTES - Système d'instruction postsecondaire à distance. (1977, p. 304). E

Université ouverte du Royaume-Uni: d'une université des ondes à un réseau de cours par correspondance comme élément de base du système.

«Il est intéressant de rappeler ici l'expérience de l'Université ouverte du Royaume-Uni. Elle devait être, au départ, une «université des ondes», c'est-à-dire une université dont le mode d'enseignement principal serait la conférence radiodiffusée ou télévisée à l'intention d'un public considérable.

Mais, dès la constitution d'une commission de planification, il est apparu que si l'institution voulait être une véritable université offrant une gamme très ample d'études de caractère intensif, l'émission de radio ou de télévision en direct ne pourrait répondre qu'à une petite fraction des besoins, en raison des fréquences et du temps d'antenne disponibles. En effet, même dans une petite université de type classique ne comptant que 5 000 étudiants, par exemple, il y a sans doute une dizaine de cours en train à toute heure de la journée. Aucun organisme de radiodiffusion ou de télévision ne pourrait supporter une telle charge. En fait, bien d'autres difficultés ont surgi et l'Université ouverte, comme beaucoup de systèmes d'enseignement de ce genre, est aujourd'hui essentiellement un réseau de cours par correspondance étayés par des conférences radiodiffusées et télévisées ainsi que divers contacts personnels. Les étudiants ne consacrent officiellement aux émissions de radio et de télévision que 10% de leur temps de travail et on laisse souvent entendre que beaucoup d'entre eux qui poursuivent parfaitement leurs études se servent à peine des émissions télévisées.

La radio et la télévision ne peuvent être à la base d'un système d'éducation permanente.

Comme il a déjà été indiqué, le rôle des média dans l'éducation permanente mériterait à lui seul toute une étude. Nous voulons simplement ici détromper ceux qui s'imaginent que la pierre angulaire d'un système d'éducation permanente pourrait être simplement un réseau de radio et de télévision qui diffuserait vingt-quatre heures par jour, sur plusieurs chaînes, des émissions culturelles. Certes, les média occupent une place importante dans tout système complet d'éducation permanente, mais ils ne pourront jamais en être l'élément principal.» Williams (1978, pp. 174 - 175). G

L'enseignement par correspondance joue un rôle prédominant parmi les moyens multiples auxquels on peut recourir dans l'enseignement à distance.

«L'approche fondée sur les moyens multiples.» Les innovations en fait d'enseignement à distance qui comprennent les émissions radiophoniques et télévisées, l'utilisation de cassettes et de systèmes audiovisuels ont pavé la voie vers la création de systèmes d'enseignement à moyens multiples au sein desquels l'enseignement par correspondane stricto sensu remplit le rôle prédominant. La combinaison de techniques multiples, y compris des séjours résidentiels et des travaux de laboratoire, permet d'étendre le champ d'application de l'enseignement à distance aux sciences naturelles et appliquées. La formation pratique sera souvent acquise en dehors du cadre même de l'enseignement à distance.» Weinstoch (s.d., p. 27).

L'enseignement par correspondance seule méthode qui permette une diffusion et un développement selon les besoins du milieu.

«Dès l'origine, il est apparu que le temps d'antenne disponible n'était pas suffisant pour qu'on pût s'en remettre essentiellement à la radio et à la télévision du soin de véhiculer l'enseignement, même dans le cadre d'une opération nationale soigneusement circonscrite. L'enseignement par correspondance est la seule méthode qui permette à un enseignement d'être diffusé en tous lieux et qui puisse être étendu indéfiniment si le besoin s'en fait sentir. Au Royaume-Uni, l'enseignement par correspondance constitue traditionnellement un moyen courant, reconnu par les milieux professionnels, d'acquérir la qualification voulue en comptabilité ainsi que dans d'autres domaines. L'étudiant «extérieur» préparant un diplôme de l'Université de Londres a pu apprécier l'aide que lui apportait une telle forme d'enseignement.» McKenzie et al., ÉTUDES OUVERTES - Système d'instruction postsecondaire à distance. (1977, pp. 381 et 382). E

Le matériel imprimé:
- énumération de ses avantages pédagogiques.
- noyau des moyens et des ressources de l'enseignement à distance.

«L'étudiant a l'habitude du matériel imprimé comme moyen d'exposition. Ce moyen lui permet de travailler à son rythme et de s'arrêter en cas de difficulté. Il laisse une trace durable qui permet de réviser la question. Il peut proposer des problèmes et des exercices d'application, notamment des questionnaires à choix multiples que l'étudiant peut remplir au moment qui lui convient et dont la correction sera assurée par l'ordinateur. Il peut incorporer facilement les techniques de l'enseignement programmé. Le matériel écrit peut fournir le noyau autour duquel on organisera, selon les ressources disponibles, une série intégrée de programmes radiotélévisés, d'activités dirigées, de débats en groupes et de séances d'enseignement direct.» McKenzie et al., ÉTUDES OUVERTES - Système d'instruction postsecondaire à distance. (1977, p. 68). E

Le matériel imprimé:
- ses possibilités.
- ses avantages.

«Dans l'enseignement par correspondance, l'emploi de matériel imprimé constitue la seule méthode fondamentale d'instruction personnelle qui puisse (partout où il existe des services postaux) être indéfiniment étendue à de nouveaux sujets et à de nouveaux publics. L'étude par correspondance présente un autre avantage pratique: à moins qu'elle ne soit liée à des émissions radiotélévisées (dont les dates sont fixes), l'inscription au cours, la suspension et la reprise des études peuvent être laissées à la convenance de l'étudiant, dans les limites de la tolérance administrative du système. L'emploi de matériel enregistré en cassettes n'ôte rien à cette souplesse et ne réduit pas forcément l'effet régulateur qu'a la distribution périodique du matériel d'apprentissage imprimé.» McKenzie et al., ÉTUDES OUVERTES - Système d'instruction postsecondaire à distance. (1977, p. 69). E

Le matériel imprimé comme élément indispensable de tout système d'enseignement par correspondance ou d'enseignement à distance.

«Pour toutes ces raisons, le «paquet» de matériel imprimé envoyé à l'étudiant à intervalles réguliers est un élément indispensable de tous les systèmes que nous avons étudiés. La mesure dans laquelle il stimule le désir d'apprendre dépend essentiellement des compétences pédagogiques qu'il incorpore et du sentiment de maîtrise progressive du sujet que l'étudiant en tire: mais il faut peut-être ajouter que l'attrait de la présentation, la typographie du texte et la qualité des illustrations contribuent à donner à l'élève l'assurance qu'il est en de bonnes mains, que l'organisation d'enseignement a de la considération pour lui et que l'étude peut être un plaisir.» McKenzie et al., ÉTUDES OUVERTES - Système d'instruction postsecondaire à distance. (1977, p. 69). E

Le matériel imprimé comme élément vital de tout système d'enseignement à distance.

«Mais quelle que soit la liberté avec laquelle on utilise la radio et la télévision, la nécessité d'un matériel disponible en permanence tel que le matériel imprimé reste vitale. Il est indispensable en effet non seulement pour le développement, la consolidation et la révision de ce qui a été présenté par radiodiffusion, mais aussi pour préparer les émissions elles-mêmes. Plus l'auditoire est hétérogène, plus il importe de lui donner d'avance un appareil conceptuel et terminologique qui rende efficace la communication télévisée. McKenzie et al., ÉTUDES OUVERTES - Système d'instruction postsecondaire à distance. (1977, p. 71). E

ANNEXE II: LISTE DES VOLUMES CITÉS DE L'UNESCO

A Extraits de l'ouvrage APPRENDRE A ETRE. (c) Unesco 1972. Reproduits avec l'autorisation de l'Unesco.

B Extraits de l'ouvrage L'ÉDUCATEUR ET L'APPROCHE SYSTÉMIQUE. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation. (c) Unesco 1981. Reproduits avec l'autorisation de l'Unesco.

C Extraits de l'ouvrage ART D'ENSEIGNER ET ART D'APPRENDRE. Introduction aux méthodes et matériels nouveaux utilisés dans l'enseignement supérieur. (c) Unesco 1971. Reproduits avec l'autorisation de l'Unesco.

D Extrait de l'ouvrage PROGRAMME D'ÉTUDES ET ÉDUCATION PERMANENTE. L'éducation en devenir. (c) Unesco 1979. Reproduit avec l'autorisation de l'Unesco.

E Extraits de l'ouvrage ÉTUDES OUVERTES - Systèmes d'instruction postsecondaire à distance. (c) Unesco 1977. Reproduits avec l'autorisation de l'Unesco.

F Extrait de l'ouvrage L'ÉDUCATION DES ADULTES: PERSPECTIVES MONDIALES. (c) Unesco 1976. Reproduit avec l'autorisation de l'Unesco.

G Extrait de l'ouvrage VERS L'ÉDUCATION PERMANENTE; UN ROLE NOUVEAU POUR LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. (c) Unesco 1978. Reproduit avec l'autorisation de l'Unesco.

ANNEXE III: LISTE DES TABLEAUX

Page

L'enseignement - l'apprentissage, synthèse des principaux points..... 12

Parallèle entre les modes d'enseignement..... 18

Principales caractéristiques de l'enseignement individualisé.. 19

L'enseignement à distance, éléments essentiels du système de base..... 36

L'enseignement par correspondance; interventions du professeur-auteur et du professeur-correcteur..... 41

ISBN 2-550-05935-2

CODE 33-1275